

3º 1º-2º 3º

# Sexualidad y relaciones de género en la escuela

## Autoridad de quien enseña, formación docente y "enseñanza"

María Beatriz Greco

**P**ensar la temática de género en el campo de la educación –y particularmente en la escuela– implica reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza y de las relaciones que se establecen en el interior de las instituciones educativas y de las aulas. Pero, fundamentalmente, implica reflexionar acerca del docente, sus modos, sus palabras, sus gestos y sus propuestas.

En este artículo se parte de una premisa: se enseña porque algo del orden de una autoridad habilita para ello y porque una posición de enseñantes nos coloca en ese lugar difícil, arriesgado, aventurado y exigente que impulsa a "decir" a otros un sentido, un conjunto de significaciones, a ofrecer miradas, signos, imágenes, a construir mundos compartibles.

Se enseña con los propios saberes, al lado de ellos, a veces en una relación amorosa con ellos, y se enseña con el propio cuerpo, gestos, palabras, ideas, temores, ignorancias, miradas, proximidades y lejanías.

Este artículo también propondrá recorrer algunos pensamientos vinculados con ese lugar particular del que enseña, su autoridad, su posición singular y profesional, su modo de relación con otros y con los saberes y pensamientos, en particular cuando se trata de atender a la sexualidad y las relaciones de género en la escuela.

Como se ha señalado en otros textos (2007, 2009), el concepto de autoridad en el terreno educativo y formativo requiere de una apertura de significados que no aparecen fácilmente ni en la cotidianidad escolar ni en la indagación teórico-académica. Autoridad implica el poder –autolimitado– de causar procesos en otros; un poder que, lejos de asociarse con el mando y la obediencia, "funda", "aumenta", se "hace garante" de lo que está siendo o de lo que aún no es, de la fragilidad y la provisoriedad. Más que relación de dominación, la autoridad de quien enseña es relación de generatividad, de transformación, de interrupción de desigualdad e injusticia en las relaciones sociales. Si tener autoridad pedagógica es ubicarse en ese punto de origen y de causa para promover desde allí condiciones que habiliten a otros a hablar, a pensar, a discernir, la enseñanza emancipadora se convierte en el par conceptual necesario de esta manera de pensar la autoridad.

Enseñar coloca entonces, desde esta perspectiva, a quien enseña en ese lugar que provoca transformaciones, que toca a quien aprende en su experiencia más vital y lo hace interrogarse en sus relaciones con otros, con otras, entre ellas, las relaciones de género.

Una manera de concebir la enseñanza la considera como una actividad natural y espontánea, donde uno que sabe "pasa" conocimientos a otro que no sabe. Territorio de poderes disímiles, la enseñanza se vuelve disciplinamiento, atontamiento, descuido. Se pone el énfasis en que sólo se trata de dar algo a alguien que no lo tiene, carente, deficitario o simplemente ignorante: tarea de colmar un vacío, recubrir un hueco con conocimientos ya elaborados. A veces enseñar se concibe como pasaje literal de objetos más allá de su entramado con un mundo de significados, sin pensar que la enseñanza es siempre situada y dirigida a un sujeto que es, a su vez, un nombre, habitante de un mundo también, inscripto en relaciones complejas, portador/a de otros saberes y significados, sentimientos y pensamientos, aconteceres subjetivos.

Lejos de un terreno de pasaje inocuo, de palabra vacía y sin resonancias o de abstracción sin cuerpo, la autoridad, en el marco de la relación pedagógica y la enseñanza que ella encarna, es un tiempo de "insomnio", de "hambre de significado", de un "despertar amoroso", en palabras de Steiner.

*"El profesor demuestra al alumno su propia comprensión del material, su capacidad para realizar el experimento químico (el laboratorio alberga a los 'demostradores'), su capacidad para resolver una ecuación en la pizarra, para dibujar con precisión el vaciado de escayola o el desnudo en el taller. La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. (...) El maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio. La donación se torna recíproca, como sucede en los laberintos del amor. (...) maestros y maestras de escuela despiertan el don que posee un niño o un adolescente, (que) ponen una obsesión en su camino. Prestándoles un libro, quedándose después de las clases, dispuestos a que vayan a buscarlos" (Steiner, 2004).*

La enseñanza es o puede ser una influencia poderosa, una provocación o una incitación cuyos efectos se multiplican

más allá del maestro y se vuelven poco controlables. La anticipación y la planificación se entrelazan en la enseñanza siempre con la emergencia de lo incidental, lo nuevo, lo no previsto, lo que a veces se percibe como obstáculo, pero que puede convertirse en objeto de trabajo cuando el maestro o la maestra así lo conciben. Parte de la tarea de enseñar tiene que ver con comprender esos momentos de "emergencia", buscar indicios, reconocer el buen momento, con estar abierto a la oportunidad.

### **Cuando la autoridad es sostén de la subjetivación y no dominación de uno/a que sabe sobre otro/a que no**

*"No tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse."*

Zambrano, 2007, 117

Ya se ha trabajado alrededor de la idea de "autoridad igualitaria" (Greco, 2007) para dar cuenta de la paradoja de esta posición que organiza una relación subjetivante. Autoridad paradójica porque admite, en su constitución misma, el principio de igualdad y el de diferenciación de lugares. Sin el reconocimiento de la *igualdad* entre ambos en tanto seres de palabra, el acto educativo se transforma en pura imposición de una jerarquía que vuelve "inferiores" a quienes aprenden o subestima sus capacidades porque necesita de la reproducción de relaciones jerárquicas para sostener los lugares inamovibles de saber-poder. Sin la *diferenciación de lugares*, el acto educativo se disuelve, pierde potencia, corre el riesgo de no generar el trabajo necesario para que alguien se transforme, se cuestione a sí mismo, aprenda, interroge una palabra que viene de más lejos que la propia o la de los pares e incluso más lejos que la del/la maestro/a.

En ambos casos, la transmisión, ese frágil pasaje de unos a otros, ese hilo conductor que reúne sutilmente, ese lugar de sostén para habilitar lo nuevo sobre lo viejo, puede verse amenazada. La actualización de la igualdad hace lugar a la palabra de quien está aprendiendo a "hablar" la lengua de los saberes. La diferenciación de lugares garantiza que las palabras y el pensamiento del maestro/a, "que viene de más lejos", que otros a su vez han recorrido, indagado, cuestionado, no se pierdan, se recuperen para transformarse.

En nuestro tiempo, a menudo surge un sentimiento de desasosiego, no se comprende de qué manera un escaso tiempo de escuela y un maestro/a o profesor/a que pugna por hacerse escuchar logrará dejar una huella en los alumnos. Invitamos a pensar de otro modo, a trabajar la propia convicción acerca del acto de enseñar y sus efectos, a concebir la autoridad como un texto que se ofrece para que otros escriban, no sabemos si hoy mismo, tal vez mañana, en otra escena diferente que la actual. Nuestro trabajo consiste en interrogarnos acerca

de lo que la escena de hoy tiene que poder configurar para que esa otra, la de un tiempo futuro más o menos próximo, se organice.

En los reencuentros siempre vuelven unas palabras dichas al azar, una frase que no se ha olvidado, pero de la cual no se tuvo conciencia al ser dicha desde el lugar del maestro/a. Esos textos borrados y borrosos permanecen contra toda predicción, sólo hay que preguntarse una y otra vez de qué manera ofrecerlos para que tengan efectos subjetivantes, emancipatorios, liberadores, para que los alumnos/as sigan escribiendo sobre ellos con palabras propias.

La historia de un sujeto da cuenta de la transformación e inversión de una dependencia inicial del ser humano en los primeros tiempos de la vida y de la emergencia de la subjetivación. Así como toda relación humana incluye la articulación de autonomía y heteronomía en su seno, la infancia guarda un predominio temporario de dependencia del niño/a al adulto, que forma parte de un proceso. La relación heterónoma en la infancia —que puede leerse como desigual, en ocasiones— podría pensarse así como una instancia del proceso de subjetivación que, momentáneamente, inhabilita y habilita a la vez a quienes lo transitan.

El niño/a, el alumno/a (los que a menudo se equiparan más allá de la edad cronológica que posea el que aprende) son seres de palabra, iguales, a quienes un maestro/a emancipador/a se dirige. Sin embargo, se los piensa a menudo incapaces, imposibilitados. Se los supone explorando el mundo golpeándose a las cosas, a un mundo que no se es aún capaz de ver y que justamente hay que enseñarles a distinguir.

*"Pero el niño es básicamente un ser de palabra. Toda su esfuerzo, toda su búsqueda, se centra en esto: quieren reconocer una palabra que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad"* (Rancière, 2003).

Responder como alguien que habla es hacerlo bajo el signo de la igualdad. Aun cuando el infans —por definición— no hable, hablará, será quien se apropie de unas palabras que todavía no son las suyas. He ahí el sentido de la infancia diferenciada de la etapa evolutiva denominada niñez. Ese tiempo inacabado, que no nos abandona, que siempre estará allí constituyéndonos.

Una autoridad emancipatoria e igualitaria recibe a otros/as que llegan, les da la bienvenida y los aloja sin la certeza de un único lugar habitable. Se hace cargo de una infancia del pensamiento, no trata de compensar una supuesta debilidad o carencia infantil ni de normativizar un desarrollo subjetivo que corre el riesgo de desorganizarse o desviarse, sino de garantizar el "aumento" de lo que aún no es, lo que está por llegar, en el espacio que reúne a enseñantes y aprendientes, con la fragilidad de lo nuevo. Y en ese "entre" la autoridad autoriza, se emancipa emancipando.

## Las relaciones de género y la sexualidad en la escuela interpelan el lugar de autoridad de quien enseña

Ahora bien, esta posibilidad de una autoridad igualitaria en el terreno educativo no se genera automáticamente ni emerge por fuera o más allá de determinadas condiciones políticas, institucionales, subjetivas y relacionales en los espacios donde se intenta que aparezca. Lo hace en el marco de relaciones y organizaciones específicas, en instituciones educativas que corren el riesgo de fijar modelos únicos e inhabilitar dichos procesos subjetivantes. La paradoja de esta modalidad de autoridad es que forma parte de un orden del cual tiene que poder distanciarse para tallar su propio lugar y hacerse garante del lugar de otros/as.

Cuando nuestro tiempo abre la posibilidad de hacer visible en la escuela las relaciones de género y la sexualidad, tanto en la enseñanza de contenidos como en las relaciones educativas/escolares cotidianas o en la irrupción de conflictos que aparecen en este espacio y aluden directamente a estas temáticas, la autoridad de quien enseña se vuelve signo de interrogación. ¿Qué autoridad para enseñar sobre sexualidad y género? ¿Desde qué lugares de maestros y maestras ofrecer signos en este sentido? ¿Qué posición asumir cuando no se trata de infundir un saber terminado ni que tenga la última palabra sobre los sujetos sexuados, las subjetivaciones plurales, las identidades pensadas, no como "esencias", sino como narraciones?

Algunas pistas que ofrecen las investigaciones sobre el tema, reflexiones en los espacios de formación profesional y de la formación docente inicial, habilitan a tener en cuenta los siguientes aspectos. El trabajo de enseñanza en sexualidad y relaciones de género demanda que los y las docentes:

- accedan a recorrer y pensar su propia historia como alumnos o alumnas y las formas explícitas o implícitas en que recibieron educación sexual y en relación con el género;
- cuenten con espacios para reconocer las posibilidades y límites que ellos/as mismos/as experimentan cuando enseñan acerca de estos temas, las incomodidades, los temores, los pudores y también aquello que los convoca con más fuerza y convicción, cuando hablan con sus alumnos/as. En general, quienes asumen la importancia de enseñar sobre estos temas se vinculan internamente con la necesidad que experimentaron alguna vez —siendo ellos/as mismos/as adolescentes— de contar con un adulto referente para hablar;
- sean acompañados para reconocer que, a la vez que aparece como indispensable poner y dejar circular las palabras en torno a la sexualidad en el ámbito de la escuela, existe un "derecho al pudor o a la intimidad" que establece límites necesarios a respetar: no todo puede ser dicho directamente, no todo es comunicable, transmisible, transparentable en el ámbito de la escuela;

- hallen espacios para pensar y exponer sus convicciones personales acerca de temas "difíciles", de amplia repercusión mediática y debate social y saber qué posición asumir en tanto profesionales. Muchos/as docentes trabajan sosteniendo la posición ética de ofrecer a sus alumnos/as diversas perspectivas, voces, miradas, opiniones, incluyendo su propia opinión o convicción personal, pero no imponiéndola como "la" única posible;
- asuman la importancia de pensar, leer, formarse y discutir con colegas y/o con otros profesionales acerca de lo que se entiende por "prevención" en materia de sexualidad y salud, lo cual también supone una posición personal y profesional: en ocasiones se considera que prevenir implica "producir" comportamientos o identidades "normales" en los otros/as "dando" la información correcta (o derivando a tratamientos médico/psicológicos cuando "algo" parece desviado), mientras que para muchos/as docentes su lugar, en cambio, es el de acompañar a partir de la apertura de espacios de conversación, diálogo e intercambio con los/as alumnos/as;
- se vean impulsados a desistir de hacer de la información un "fetiche", esto es, valorar el espacio de la palabra que circula entre niños/as y adolescentes y con los adultos como un lugar de trabajo en sí mismo, donde la información "pura" puede tener lugar, pero no es el centro del trabajo ni su transmisión "fiel" el único objetivo;
- se abran a considerar que "trabajar con otros" —como es el caso de quienes trabajan en educación— supone, a la vez, "trabajar con uno/a mismo/a". Si esto no ocurre, ese "uno/a mismo/a" puede convertirse en un "punto ciego", lugar de certeza absoluta, un lugar incuestionable e incuestionado depositario de una verdad que tampoco se cuestiona.

De una u otra manera, trabajar temas de sexualidad y género en la escuela remite ya no exclusivamente a los destinatarios: alumnos y alumnas, sino a una modalidad de relación docente-alumno que, si bien no es inédita, no es generalizada, reclama condiciones específicas de formulación y despliegue. Denominamos a esa relación: confianza, diálogo, espacio entre dos diferentes y en igualdad, espacio de palabra habilitante que se abre a partir del ejercicio de una autoridad pedagógica particular.

La confianza, particularmente, pensada en términos políticos, instituyente, relacional, parece ser esa condición sin la cual la palabra entre docentes y alumnos/as en torno al tema de la sexualidad y género no puede desplegarse. La confianza que es tal cuando se ofrece de antemano y sin garantías.

Con frecuencia reclamada por los/as jóvenes, experimentada y desarrollada a partir de algunos/as docentes, la confianza es un modo de mirar al otro/a, es un "a priori" que instituye la relación, que la habilita y la hace posible. Es aceptar que ese/a otro/a tiene mucho para decir y para pensar y que no podemos anticipar su decir y su pensar; no lo sabemos todo acerca del otro/a (tampoco acerca

del saber a transmitir) y sólo dando confianza y confiando es como se instalará esa relación que permite hacer lugar a la singularidad, a la sexualidad, a la afectividad, en la escuela.

Dice Laurence Cornu (2002): "La confianza es la reciprocidad, se establece entre uno mismo y el otro; es el otro nombre de la libertad, y rechaza todo poder sobre el otro, o del otro sobre uno mismo". Pareciera que la confianza habita entonces los espacios "entre" adultos y jóvenes, docentes y alumnos/as, y no reside únicamente en uno o en otro polo de la relación. El poder no es ejercido sobre el otro/a, sino que se juega en ese espacio intermedio que es el espacio de la palabra horizontal, la que va y viene sin necesidad de jerarquías, aun cuando se mantenga la asimetría que funda toda relación de transmisión. Volvemos aquí a la autoridad igualitaria de la que antes hablábamos.

Igualdad y confianza es poder compartido. Palabra igualitaria en torno a uno de los enigmas de lo humano: la sexualidad, el género, que rechaza jerarquías entre los sujetos. Relación pedagógica particular que desarticula la división de mundos que la escuela —a veces— propicia.

El mundo dividido en "ellos/as vs nosotros/as" es un mundo de jerarquías y desigualdades e instituye, por el contrario, una relación de desconfianza; ésta es, fundamentalmente, la condición para la dominación. Desconfianza en las posibilidades del otro/a, en sus modos de ser, en su identidad, en su sexualidad, para luego ejercer un dominio que lo/a vuelva "confiable", semejante a lo que se espera que sea, que haga, que piense, que viva, que ame.

Por el contrario, la confianza que habilita la relación pedagógica a través de la cual la sexualidad puede hablarse se contrapone al dominio, es condición previa para una relación de igualdad, es decisión de confiar en alguien, que luego recibirá confirmación a causa misma de haber confiado. La confianza es condición para la educación en general y para una educación en la sexualidad y las relaciones de género.

La confianza pensada en estos términos posee lenguajes propios: los del diálogo, la narración, el relato, la historia singular escuchada y respetada, la palabra que circula sin "apropiaciones" cristalizadas. Si la confianza instituye la relación es porque, ante todo, parte del reconocimiento de que allí hay dos sujetos diferenciados, en posiciones asimétricas y, a la vez, en igualdad. Un sujeto adulto, ejerciendo su profesión, dispuesto a escuchar y dialogar, a reconocer y dar cabida a la diferencia con la que el/la alumno/a, niño/a, joven se presenta. Otro sujeto, que comienza a transitar un camino y que requiere para ello de un acompañamiento, del ofrecimiento de alguien que ya ha hecho sus propios recorridos y tiene la responsabilidad de "estar allí", disponible.

La confianza en las relaciones pedagógicas no es un borramiento de la relación pedagógica y de sus lugares diferenciados. Por el contrario, el diálogo docente-alumno/a que instituye confianza e instituido por ella, en torno a temas de sexualidad y género, no tiene por qué abandonar el marco de la escuela y sus propósitos.

www.noveduc.com

En este sentido, es posible concebir la enseñanza como experiencia, como un modo de aproximarnos a otra manera de hablar y de "hacer" en educación y en educación de la sexualidad y las relaciones de género, sin intentar establecer lo que debe hacerse y lo que no, sino comprender que existen diferentes formas de producir transformaciones en el pensamiento de los/as alumnos/as.

Un trabajo de enseñanza habilitando experiencia, promoviendo interrogantes, articulando saberes que se vuelven indisciplinares, atravesando territorios artísticos, desplegando ignorancias de maestros/as y alumnos/as, reuniendo en torno a una "cosa en común", demanda confianza: esa confianza recíproca que instituye un vivir juntos/as y aprender "en comunidad". Es del orden de la experiencia y una experiencia no se controla, no se calcula, no se mide, no se manipula, no se estandariza, posiblemente no se repite ni se fuerza.

La enseñanza como experiencia y la autoridad de quien enseña como relación emancipadora son los espacios requeridos para una educación en la sexualidad y las relaciones de género desarticulando dicotomías entre teoría y práctica, entre pensar y hacer, saber y no saber. Está fuertemente atravesada por "acciones" que podemos nombrar como pensar, representar, habitar, construir, explorar, transitar, navegar, problematizar, preguntar, historizar, interrumpir, diferenciar, inaugurar, mirar desde nuevos lugares, inventar, cuidar lo que crece, proteger lo frágil, fortalecer posiciones de autorización. ■

#### NOTA

1. La raíz romana de la palabra autoridad es "auctor augere", que significa autor y aumentar, hacer crecer, es decir, quien provoca un aumento o crecimiento en un proceso que se inicia. Véase Arendt (2003).

## INFORMACIÓN ADICIONAL

### BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (2003). "¿Qué es la autoridad?", en *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 2003.
- Cornu, L. (2002). "Responsabilidad, experiencia, confianza". En Frigero, G. (comp.). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Nicastro, S.; Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Barcelona: Siruela, 2004.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Málaga: Agora, 2007.

María Beatriz Greco es doctora en Filosofía y Ciencias Sociales (Universidad París VIII y UBA). Profesora e investigadora (UBA, Facultad de Psicología y de Derecho). Autora de *La autoridad (pedagógica) en cuestión* (Homo Sapiens, 2007) y *Entre trayectorias* (con Sandra Nicastro, Homo Sapiens, 2009).

# Ellas y ellos en la escuela: nada es natural

Gabriel Brener

**P**ara comprender la versión dominante de la división sexual en las sociedades contemporáneas y particularmente en las escuelas, es preciso identificar discursos, prácticas y otras representaciones sobre cómo ser mujer y cómo ser varón. Todo es cultural, por ende, muchas de las concepciones que aún existen en el sistema educativo son transformables, modificables, superables. Ésa sería la expectativa expresada en este texto.

## Domingo

*Manuel tiene 5 años, es domingo y va para la cancha de fútbol con su papá, se detienen en un kiosco por una gaseosa, a él lo tienta una atractiva muñeca con los colores de su equipo y le pide a su papá si se la puede comprar. El kiosquero interrumpe su deseo y, con su mejor sonrisa pedagógica, señala que es para una nena. Ya en la cancha de su equipo del alma, subiendo con prisa los escalones de la popular, Manuel tropieza y se golpea una rodilla, el grito de su llanto se confunde con el ensordecedor recibimiento del local. Un testigo de su caída lo palmea en la espalda y le agrega, ¡vamos nene que los hombres no lloran! Luego de un rato, la impaciencia del empuje se apodera de la hinchada y entonces el cantito de siempre crece como una ola... ¡a estos putos le tenemos que ganar...!*

Una escena de domingo, un padre y su hijo. Al día siguiente la escuela, preescolar, Manuel llega con su bolsita celeste, igual que sus amigos, las de las nenas son rosas. Las cuelgan en percheros diseñados por sus maestras, con leones para ellos y flores para ellas.

Lo masculino y lo femenino no son algo que vengan dados, aunque algunas de las cuestiones mencionadas parezcan tan naturales como una puesta de sol. Se trata de una construcción, de un lento y sinuoso proceso de sedimentación en torno a maneras de ser, de hacer y de pensar en función de un tipo masculino y

femenino dominantes. Versiones que solo pueden comprenderse en el marco de un contexto histórico y social específico.

Que un niño vaya a la cancha con su padre, que la muñeca sea para una nena, que hay colores o animales para ellos y para ellas, que llorar no es cosa de nenes, no tiene nada de natural, se trata de patrones culturales que se van aprendiendo.

## En lo más oculto del currículo

En las escuelas existe lo que se conoce como **currículo formal** u oficial, es decir, un conjunto de conocimientos, valores, habilidades que la escuela se propone enseñar. Podríamos pensarlo como una **norma pública** que el Estado tiene que garantizar a la población estudiantil, que regula la tarea docente. Inés Dussel es muy elocuente al respecto, para ella "(...) el **currículum** constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo [...] resaltamos que el **currículum** tiene una línea directa con la dimensión pública de la escolaridad, con su contribución a la construcción de lo común. Que ese proceso sea heterogéneo, que no siempre sea armonioso, que involucre conflictos y desencuentros, no quiere decir que no haya que abordarlo, y mucho menos que se pierda del horizonte de nuestro accionar. Estamos en la escuela para transmitir la cultura a las nuevas generaciones; ésa es una tarea de primer orden para la sociedad, en la que todos deben (deberían) tener una voz. [...] El **currículum** es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela".<sup>1</sup>

La **ley de educación sexual** (2006) es un ejemplo de norma pública, de prescripción que regula la enseñanza de este tema en cualquier escuela argentina, se trate de gestión estatal o privada, laica o confesional. Otro ejemplo muy reciente que abarca al conjunto de la sociedad y no solo al sistema educativo es la **ley de matrimonio igualitario** (2010), que ofrece un marco de referencia clave para trabajar desde muy temprano en la escolaridad de la población. Aunque ambas normas sean valiosos y ne-

cesarios puntos de partida, no garantizan por sí solas su cumplimiento. Existen muchas escuelas que por razones religiosas o de otro tipo miran para otro lado. Se observa una variada gama de resistencias que van desde la omisión o el silencio, que intenta justificarse con artimañas administrativas, hasta la declaración de guerra a un Estado al que se lo acusa de interventor e invasor de las libertades individuales, desconociendo la ley como norma suprema que regula el funcionamiento democrático de un estado de derecho. Con respecto a la flamante ley que iguala a todas las personas para contraer matrimonio, también se han detectado comportamientos que transgreden la norma. Existen jueces que se han resistido a casar personas del mismo sexo, en diversas provincias.

Así como hay cosas que se dicen, se votan, se convierten en leyes, hay muchas otras que no se dicen, **de las que no se habla** y suelen atar creencias, vivencias y formas de vida con mucha fuerza.

En la escuela también existe lo que se conoce como **currículo oculto**, con referencia a diversos saberes, normas, valores, acciones que los adultos transmiten cotidianamente sin ser absolutamente conscientes de dicho pasaje. Y, justamente, **en la condición tácita de dicha transmisión reside su mayor eficacia**. Allí entonces se ponen en juego y ponderan las desiguales relaciones de poder entre varones y mujeres, padres y madres, pobres y ricos, como una cosa natural. Quizás, para comprender mejor esta noción de currículo oculto en la escuela bien vale la comparación de lo que a uno le sucede como padre en torno a la crianza de sus hijos. Se suele notar que **ellos aprenden no tanto por lo que les decimos que hagan, sino, especialmente, por lo que ven que nosotros hacemos**.

La perspectiva de género permite, justamente, **desnaturalizar el vínculo entre sexos, para reponer las condiciones políticas que lo constituyen, comprender las formas de construcción de lo femenino y lo masculino, las representaciones dominantes** en cada caso y de cómo atraviesan nuestros modos de hacer y pensar.

Para entender con mayor claridad la versión dominante de la división sexual en nuestra sociedad, es interesante —y un ejercicio necesario— identificar discursos, producciones gráficas y audiovisuales, canciones, poemas, refranes, publicidades y demás representaciones sobre cómo ser mujer, cómo ser varón. Apreciarse los diversos modos de organizar el tiempo y el espacio en el ámbito público o privado, el conjunto de prácticas y rituales ligados al cuerpo y las relaciones corporales según cual sea la versión hegemónica. Pierre Bourdieu afirma que **"si esta división (sexual) parece 'natural', como se dice a veces para hablar de lo que es normal, al punto de volverse inevitable, se debe a que se presenta, en el estado objetivado, en el mundo social y también en el estado incorporado, en**

*los habitus, como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción. Se trata de la concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas que posibilita esa relación con el mundo que Husserl describía con el nombre de 'actitud natural' o experiencia dóxica. Ajena a cualquier postura y cuestión herética, esta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos".<sup>2</sup>*

## Victimizaciones

A lo largo de la historia, las iglesias, la familia, la escuela, los medios de comunicación, entre otras instituciones, han contribuido en la construcción de estereotipos de género a través de creencias, modos de nombrar, configuración de las relaciones sociales y de las formas de ejercicio del poder, estableciendo jerarquías a varones y a mujeres desde muy pequeños. Jerarquías que han cobrado mayor o menor institucionalidad, pero han sido igualmente eficaces para quebrantar deseos, interrumpir proyectos, secuestrar oportunidades, en especial en el grupo de las mujeres.

Frente a las luchas y conquistas de las mujeres en el plano familiar, social, laboral, así como en la mejora del desempeño escolar, surgen discursos y acciones ligados a una **nostalgia moralizante** de quienes apuestan solo al tiempo pasado, aferrados a las tradiciones machistas que temen perder su condición de propietarios de la mujer, de la familia. Temores que disparan **estrategias victimizantes**. Por un lado, plantean **la victimización de la familia**, de su crisis, del peligro de su disolución, cuando en realidad lo que no toleran es el protagonismo de la mujer en la vida social. La construcción del concepto mujer ha sido condicionada por una visión de las mujeres ligada a la maternidad, "se es más mujer si se es madre" y esto se hace extensivo a los procesos de crianza (representación dominante de la concepción de las



### Aulas en la WEB

Implementamos Campus Virtuales en Instituciones Educativas.  
Capacitamos a docentes y directivos en la administración de sus Aulas Virtuales.  
Mantenemos los Campus Virtuales.

[www.aulasenlawareb.com.ar](http://www.aulasenlawareb.com.ar)  
[info@aulasenlawareb.com.ar](mailto:info@aulasenlawareb.com.ar)

mujeres en ámbitos religiosos, en el mundo del trabajo, en políticas públicas, etc.). Desde esta lógica, si hay conflicto en el marco de lo familiar, y más específicamente en la crianza, por ejemplo, todas las miradas, desde el imaginario social, recaen en aquella mujer-madre que no supo cumplir con el rol que le ha sido destinado por ser mujer. En este sentido, y esto merece todo un desarrollo más exhaustivo, la vida de la mujer desde su deseo de realización por fuera de los roles de madre, en ocasiones, se sigue cuestionando. La igualdad de género incluye una mirada diferente de los lugares del varón y la mujer en el marco de las relaciones familiares. Esto no solo afecta los vínculos en el ámbito de lo privado, sino que también afecta lo público (el tratamiento del tema en la escuela, las políticas públicas, las leyes laborales, etcétera).

En muchas escenas de capacitación, con docentes y directivos del sistema educativo, al analizar situaciones ligadas a nuevas infancias y adolescencias, o la relación de las familias con la escuela, suelen escucharse con frecuencia expresiones tales como: "se ha perdido la familia", "lo que pasa es que este chico no tiene una familia bien constituida", ya no tenemos con quién hablar". Expresiones que revelan no solo el debilitamiento del pacto fundacional entre familia y escuela (si es que alguna vez existió), sino también la complejidad y tensiones de la convivencia de la comunidad escolar. Algunos relatos ponen al descubierto malestares, padecimientos de adultos que siguen echando mano a diagnósticos y estrategias que resolvían con eficacia en otros tiempos, que lograban interpelar a un tipo de alumno/a y/o familia que no es la que hoy habita las escuelas. Frente a las actuales contingencias, muchas veces se sigue interpelando a "un sujeto que ya no está allí", a una familia imaginaria.

A contramano de esa imagen sacralizada de modelo único de familia nuclear, regla suprema para medir toda desviación de lo "normal", hoy en las escuelas conviven muy diversas configuraciones familiares. Existe una proliferación de discursos (religiosos, mediáticos, educativos) que, en nombre de la defensa de "la familia", suelen ocultar o disimular pretensiones concretas. A remolque de estas expresiones de lamento con sabor a nostalgias moralizantes, hay una crítica velada al lugar activo y protagónico de la mujer en la sociedad.

Victimización de la familia, velamiento del rol activo de la mujer que, tarde o temprano, tienden a culpabilizarla.

Pero también hay quien victimiza a los "pobres muchachitos". Basta recordar al diputado mendocino Rogelio Gil, que hace un par de años pretendía justificar los casos de presuntos abusos sufridos por un grupo de adolescentes en Potrerillos para el día del estudiante. Así se expresaba este representante del pueblo ante los medios, con una peculiar ironía: "lo que pasó no es tan así, los chicos tienen que huir de las chicas", agregando que él lo entendía como actitudes provocativas de las adolescentes. "Esto que pasó en Potrerillos, tengo datos ciertos

de un amigo que transportaba en minibuses y, en realidad, los que huían y se acomodaban al lado del conductor eran los varones. Estamos hablando de que ahí había sexo femenino de 13 o más años de edad", dijo el diputado. "A lo mejor nosotros los varones vamos a tener que comenzar un movimiento pro-varonil: en el mundo moderno, vamos a quedar afuera", añadió.<sup>3</sup>

## Ciencias duras, ciencias blandas

El trabajo durante años como docente, directivo y capacitador en escuelas secundarias, así como la evidencia de algunas investigaciones, ponen de relieve la existencia de no pocos docentes que consideran a las alumnas en inferioridad de condiciones, naturalizando así las calificaciones diferenciadas con sus pares masculinos. Suele ser recurrente la asociación entre docentes de asignaturas ligadas a las ciencias exactas y dicho comportamiento discriminatorio. Curiosamente, en sintonía con una clasificación binaria que alimenta los estereotipos masculinos y femeninos, rígido/suave, fuerte/débil, superior/inferior, se observa una organización peculiar de la relación entre género y disciplinas escolares. Las ciencias duras están diseñadas para ellos, mientras que las ciencias blandas son más bien femeninas. A tal efecto, no es menor el dato del predominio masculino en las escuelas técnicas, actualmente, por suerte, con matrícula femenina en ascenso.<sup>4</sup>

En una investigación (Morgade, Kaplan, 1999) sobre el desempeño de las alumnas en las materias de ciencias exactas y en matemática, aunque no se evidenciaban diferencias significativas en el rendimiento entre ellas y ellos, se vislumbran explicaciones que justifican las dificultades de unas y otros de manera bien diferente. Mientras que las alumnas le concedían un lugar central a los factores personales ("me cuesta"), los varones lo atribuían a falta de estudio o a deficitarios modos de enseñar de algunos profesores, omitiendo cualquier tipo de autocritica al respecto (un alumno lo explicaba así: "los varones tienen más instinto para pensar que para aprender"). Graciela Morgade ofrecía estas apreciaciones al respecto "la bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar, y que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas, se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, 'son más inteligentes', 'saben más', 'les gusta más', 'les resulta más fácil', 'son superiores', etcétera. A las chicas la naturaleza no las acompaña, de modo que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el 'orden natural'. Ahora bien, pareciera que el 'esfuerzo' y la 'dedicación' son contradictoriamente un modo de adaptación y al mismo tiempo de resistencia de las mujeres para permanecer en el mundo escolar hostil. Yendo más allá con nuestras reflexiones, podríamos afirmar que la cultura del esfuerzo se prolonga para las mujeres en el mundo del trabajo, donde pareciera que tampoco es 'natural' ocupar espacios de poder sobre el orden

simbólico o el económico. En todos los casos, hacerlo será producto de un 'trabajo'..."<sup>5</sup>

Otra investigación, de origen chileno (Rosetti, 1994), revela no solo el mismo sentido sexista en el desempeño escolar, sino, además, la mirada docente como factor clave en la construcción de la representación escolar de varones y mujeres. Aun cuando las alumnas lograron mejores desempeños académicos que los alumnos, al ser interrogada una de sus profesoras (de matemática) y al pedirle que nombrara a quienes tenían mejor rendimiento, mencionó a dos varones y destacó a uno de ellos como inteligente. Aunque de inmediato aclaró que en puntaje ganaban las mujeres. En un primer momento ponderó cognitivamente a los alumnos, pero luego, aun reconociendo las evidencias fácticas de las mejores calificaciones de las alumnas, no reconoció ni destacó entre ellas ningún rasgo de inteligencia.<sup>6</sup>

La clasificación binaria a la que aludíamos se nutre de las percepciones y calificaciones que realizan los y las docentes respecto de sus alumnas y alumnos. Unas son más tranquilas, otros más inquietos, unos más inteligentes, otras más perseverantes. Tales percepciones y prejuicios condicionan de manera relevante el propio desempeño de las y los estudiantes, en la medida que no solo expresa el mapeo que muchos docentes efectúan sobre ellos y ellas, sino que orienta el sentido de las relaciones generacionales, definiendo patrones sexistas de éxito y fracaso escolar.

"Robert Connell señaló que tanto la tecnología como la ciencia occidental están culturalmente 'masculinizadas'. Sostuvo que más allá del hecho de que la mayoría de los científicos sean hombres, el sesgo de género se encuentra en el tipo de discurso impersonal de la ciencia y en las estructuras de poder de ambientes académicos."<sup>7</sup>

## Otras masculinidades

En el universo adulto de la escuela, la proporción de hombres es muy baja, aunque, al igual que en el mundo del trabajo, mientras se va ascendiendo en la escala jerárquica se produce el efecto inverso. Para revisar las relaciones escolares de género, una opción interesante y poco explorada está ligada a las maneras en que se construye la masculinidad. Y más aún en una sociedad en la que la escuela ha perdido el lugar de monopolio del saber y debe compartir escena con otros mediadores educativos, especialmente los medios de comunicación y todas las variantes de la cibercultura.

Exploremos algunos modelos de masculinidad. Por un lado, la TV (niños, niñas y adolescentes consumen muchas horas de televisión, en promedio casi el equivalente a un turno escolar),<sup>8</sup> en la que prevalece un desfile de deportistas que se "luquean" como modelos publicitarios, periodistas que intentan lo mismo, conductores "exitosos" o superhombres que ganan cualquier batalla.

Por otro lado, y en especial en el caso de los adolescentes, es muy fuerte el peso del grupo de pares, y en ellos suele cotizar alto la figura masculina del más fuerte, el más agresivo, "el que más se la banca". Y finalmente, otra fuente de masculinidad, quizás la más arraigada en el sentido común, es la que considera lo masculino como todo aquello no femenino. Entonces, cualquier gesto de sensibilidad, una caricia, un abrazo, su manifestación verbal, se traduce en antivalor para ser hombre.

La perspectiva de género, la historia de lucha de tantas mujeres y su notable protagonismo social y político, así como la ambición por construir una sociedad cada vez más igualitaria y más justa, quizás nos permitan también explorar otras formas de construcción de masculinidades, que rompan con los estereotipos de modelos "exitosos" del mercado o de la más rancia tradición machista.

Que puedan multiplicarse los hombres comunes y corrientes que se animan a jugar de igual a igual, con quien sea, ofreciendo a los más pequeños una masculinidad que pueda negociarse a gusto de cada uno, leyendo cuentos y diciendo te quiero. **NE**

### NOTAS

1. Dussel, I. (2007), *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*, Fascículo 7, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, pág. 3.
2. Pierre Bourdieu (1999), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
3. Leer noticia completa en: [http://www.diariouno.com.ar/contenidos/2009/09/24/noticia\\_0029.html](http://www.diariouno.com.ar/contenidos/2009/09/24/noticia_0029.html)
4. Hace algunos meses visité una escuela técnica en Chascomús. Allí me informaron que recién en el año 2010, en el taller de tornos, las alumnas comenzaron a usar y manipular dicha herramienta. Antes quedaban relegadas a tareas accesorias ligadas al mantenimiento, higiene y orden del taller. Para ampliar, sugiero leer: <http://alainet.org/active/43174&lang=es>
5. Graciela Morgade, "Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género", en [http://www.porlainclusion.educ.ar/mat\\_educativos/morgade\\_Final.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/morgade_Final.pdf)
6. Fuente Raquel Flores Bernal, "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80003806>
7. Faur, E. (2004), *Masculinidades y desarrollo social. Las relaciones de género desde la perspectiva de los hombres*, Colombia, Arango, UNICEF.
8. Varias investigaciones coinciden en esta ponderación Ver: <http://www.comminit.com/en/node/207625/303>.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

Gabriel Brener es licenciado en Educación (UBA) y especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo (FLACSO), Capacitador y asesor de docentes y directivos de escuelas. Docente (UBA y FLACSO). Trabajo como directivo de escuelas secundarias. Co-autor de "Violencia escolar bajo sospecha" (2009, Buenos Aires, Miño y Dávila). Columnista de educación en el programa radial "Uno nunca sabe" en AM 750, de lunes a viernes de 7.50 a 12 hs. Este artículo es una ampliación de la columna semanal de educación (9 de marzo de 2011).



# Sexismo y estereotipos de género en el ámbito escolar

Edit Kremenezer

**L**as diferencias construidas afuera de la escuela se juegan en el ámbito escolar y viceversa. El análisis de este tema da cuenta de la necesidad de su abordaje profundo para superar problemáticas presentes aún hoy en la escuela.

Este trabajo se centra en el concepto de género, entendido como las características, roles y funciones que se atribuyen a las personas con relación a su sexo y al valor de éste en cada sociedad.

Se abordará el modo en que las expectativas con respecto a cómo debe ser un niño o cómo debe ser una niña, aquí y ahora, en este espacio y en este lugar, van a influenciar y configurar las prácticas educativas y sociales en su sentido más amplio.

El costo subjetivo de estas prácticas, coartando y restringiendo la participación plena de hombres y mujeres en la vida política, económico-laboral y cultural en la que se desenvuelven, llevan a plantear y reflexionar con respecto a la cuestión de género en el ámbito educativo, considerando éste como un espacio donde se repiten modelos, pero también como un espacio posible de generar cambios.

Las diferencias físico-anatómicas y hormonales representan sólo un aspecto con respecto a la condición de varón o de mujer. Es por ello que se considerará el concepto de género, ya que éste abarca y relaciona todos los aspectos de la vida social de las personas, incluyendo lo económico y lo cultural.

El concepto de género persigue diferenciar analíticamente lo biológico, genético, de lo social, cultural e histórico. Los rasgos anatómicos configuran la base a partir de la cual la sociedad comienza a construir y a organizar estilos de vida, comportamientos, actitudes, costumbres y actividades sociales que le corresponden a uno u otro individuo en correspondencia con su sexo biológico. Así, la categoría de género se convierte en explicativa de las formas en que se ordenan las prácticas sociales a través de los múltiples roles que asume un individuo en la vida social y que se materializan en

acciones sociales que devienen masculinas o femeninas en correspondencia con un contexto socio histórico cultural determinado.

Toda sociedad reposa sobre la existencia de un modelo más o menos explícito de lo que un individuo adulto debe llegar a ser. Ese modelo se transmite, principalmente, a través de la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación. Así, desde el mismo día en que el niño nace, los mandatos sobre la masculinidad y la femineidad se hacen presentes.

Este modelo ha propiciado la división artificial de la sociedad en dos grandes espacios de acción: el mundo público y el mundo privado. Mundo público ocupado por los hombres y el entorno masculino, lugar de trabajo que genera ingresos, poder, donde se produce y transcurre la historia. El mundo privado asociado a lo doméstico, el trabajo no remunerado ni reconocido como tal, el espacio para las relaciones familiares, los afectos, la reproducción humana, en el que la mujer es la figura central, por tanto, es un contexto femenino.

En la internalización inconsciente de valores y el orden social que los sujetos llevan a sus prácticas sociales, se va configurando una categoría incluyente de todo aquello que, aun no estando reglamentado explícitamente, se hace tangible en el quehacer concreto de las prácticas cotidianas que realizan los sujetos.

La construcción de expectativas de género —masculinidades y femineidades, manifiestas o silenciadas, hegemónicas, subordinadas— en el ámbito escolar genera y refuerza diferentes formas de discriminación, moldeando y perpetuando estereotipos.

La escuela se configura como un espacio donde se exponen las diferencias de género que se han construido socialmente, a la vez que legitima las relaciones de poder que subyacen a ellas.

Todos los espacios de la sociedad son atravesados por la violencia invisible, moral, psicológica, especialmente hacia la mujer; la escuela, como institución emblemática de transmisión de saberes y modelos culturales, no escapa a ello, reproduciendo la desigualdad de género en virtud de un modelo "esperable". Lo común se vuelve natural, la estructura patriarcal da sostén a esas prácticas, sin un lugar ni un nombre para una representación alternativa.

Formular un nuevo papel de los educadores necesariamente requiere reconsiderar la visión de la escuela. Las escuelas son lugares que, aunque reproducen básicamente la sociedad dominante, contienen también la posibilidad de promover al cambio. Las escuelas, vistas como esferas de poder democrático, son espacios donde los profesores pueden orientar hacia una posible y concreta transformación.

Se educa sobre la base de un currículo. Un currículo es un conjunto consistente y coherente de factores y elementos de diferente tipo que intencionamos y organizamos para favorecer lo que queremos en la educación: aprendizajes deseados o esperables. Pero una cosa es el currículo escrito, el que se explicita, otra es el currículo oculto. Entender estas diferencias adentra más aún en el complejo mundo de la educación.

El currículo explícito es el que se explicita en un documento, el que puede leer todo el mundo. El currículo oculto es inherente a todo proceso educativo, aunque no se esté consciente de ello. Tiene que ver con las expresiones y los gestos que se usan, que tienen un gran impacto entre los educandos, ya sean niños y/o niñas.

La educación nunca es inocente ni ingenua. Marca tendencias, marca actitudes. Por eso consideramos nodal el concepto de la transversalidad de género que implica la toma de conciencia y la revisión integral de las políticas públicas que se desarrollan, señalando las cuestiones que llevan a favorecer las relaciones desiguales entre varones y mujeres. La transversalidad implica bregar por el logro de la igualdad de derecho y de hecho entre varones y mujeres.

Es preciso dejar a un lado las antinomias igualdad o diferencia y pugnar por el logro de derechos en contextos donde los sistemas de relaciones sociales pongan en evidencia las diferencias de poder, de marginalidad, de discriminación, especialmente con respecto a las cuestiones de género.

En función de lo anteriormente planteado se suscitan algunos interrogantes, tales como: si los estereotipos de género se construyen socialmente, ¿puede la escuela ser factor de cambio? De ser posible, ¿cómo y quién/quienes podrían efectivizarlo?

Es por ello que la propuesta, de un modo general, es esbozar un programa de acción posible para generar un cambio de "paradigma socio cultural de género". En lo que a lo específico se refiere, identificar aquellas prácticas en la escuela que promueven el estereotipo de género, reflexionar sobre el rol del docente como agente de cristalización o cambio, así como también el análisis de textos que son utilizados en la escuela donde se transmiten "modelos esperables" con relación a la cuestión de género.

La propuesta se inscribe dentro de un marco descriptivo-explicativo que nos permitirá analizar y reflexionar la

realidad tratando de acercar algunas estrategias que puedan favorecer el cambio desde adentro mismo de las instituciones escolares.

### **"Contextos" que inscriben "textos"**

La educación no es una variable independiente. Es por ello que, como fenómeno social, traduce y a la vez conforma los complejos hechos y relaciones educativas.

En lo que a la cuestión de género se refiere, la educación, a lo largo de la historia, ha estado fuertemente ligada a las representaciones vigentes en cada sociedad respecto de las funciones a desarrollar por quienes se encontraron (y se encuentran) en el lugar de sujetos de aprendizaje. Las personas a cargo de transmitir diversos contenidos ponen en juego tanto las representaciones vigentes en el nivel social como sus propios preconceptos, respecto de qué y a quiénes educar. Es así como las expectativas respecto de cómo debe ser un niño, de cómo debe ser una niña, están presentes en el accionar educativo de la escuela.

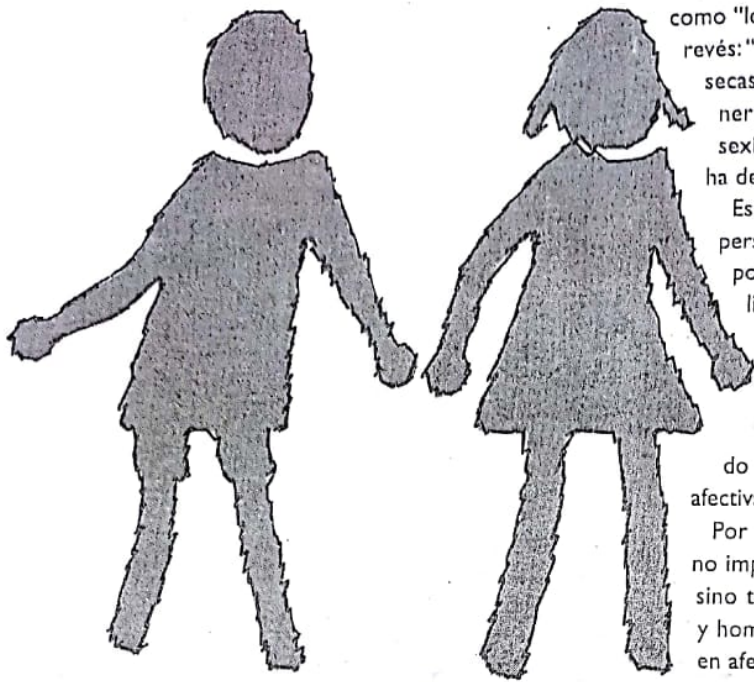
Se identificarán algunas cuestiones para ejemplificar la vigencia del sexismo y estereotipos de género en el ámbito escolar.

Se comenzará por señalar un dato que llama la atención. Éste se refiere a la correlación negativa entre el número de mujeres que ocupan puestos de jerarquía en el ámbito docente y administrativo y el número de mujeres que trabajan en educación. Así, en los niveles de preescolar y de primaria, la gran mayoría de docentes son mujeres; no obstante, su proporción disminuye a medida que aumenta la edad de las alumnas y alumnos y el prestigio social de cada ciclo escolar.

Otra cuestión a considerar para analizar el sexismo en el ámbito escolar remite a los textos educativos. Forman parte del currículo explícito, currículo que comprende objetivos, contenidos y métodos propuestos para dar forma al proceso de instrucción formal y que, a través de los planes de estudio y textos escolares, proyectan, para un momento histórico, la formación de niñas, niños y jóvenes. Sin embargo, una mirada menos ingenua permite una lectura de los libros utilizados en la escuela desde una perspectiva de género. Descubrimos en el lenguaje, en las imágenes y en las conceptualizaciones, valores no explicitados, pero que implican pautas y tradiciones sexistas (papeles asignados a mujeres y hombres, participación política y comunal diferenciada, etc.), todo plasmado allí.

Cabe destacar que, aunque la presencia de mujeres en cargos públicos o en la toma de decisiones políticas ha dejado de ser una excepción, las investigaciones confirman que los libros no representan ese cambio.

Es pues, vía el currículo oculto, que las actitudes, valores y creencias que se ponen en juego en las prácticas cotidianas,



asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, que están pero no se explicitan, son internalizadas por los/as alumnos/as a lo largo de su formación.

Estas nociones orientan a imprimir modelos de socialización y, al mismo tiempo, reproducen prejuicios y estereotipos impactando en la estructuración de las subjetividades.

La persistencia de prejuicios de género en el campo educativo es una realidad cotidiana. No sólo se refleja a través de los planes de estudio y contenidos de libros escolares (tanto en el lenguaje verbal como en el icónico), de la estructura jerárquica de los puestos de conducción según el nivel, sino que es válido considerar las actitudes del personal de los establecimientos educativos (docentes, directivos/as, perceptores/as, etc.) como otra variable a considerar que favorece la rigidez de los estereotipos de género sexista.

Diferentes estudios e investigaciones dan cuenta del trato diferenciado, por parte de los docentes, a niños y niñas, en relación con el valor y apoyo a las realizaciones intelectuales de los varones, así como considerar que determinadas materias son más pertinentes para uno u otro sexo. También cabe destacar la distribución diferencial de las sanciones, siendo en los varones en quienes más recae. Estos preconceptos, expectativas e ideas previas de los docentes condicionan muchas decisiones en el aula.

También nos detendremos en el discurso. Si bien en la última década en los textos pedagógicos (libros, pero también documentos como diseños curriculares, por ejemplo) se ha cambiado el genérico masculino y leemos frases

como "los niños y las niñas", y en la frase siguiente, al revés: "las niñas y los niños", en lugar de "los niños" a secas, debemos ser cautelosos. No alcanza con poner "los alumnos y las alumnas" para eliminar el sexismo. La transformación ha de ser más radical o ha de quedarse en intenciones.

Es lícito señalar que la supremacía, imposición y persistencia hegemónica del modelo patriarcal tampoco les ha sido gratis a los varones. La psicoanalista E. Badinter sostiene que las relaciones de género patriarcal han generado mutilaciones en los hombres, entendidas como limitaciones a su desarrollo emocional. Responder al ideal masculino y a sus exigencias ha provocado en ellos angustia, miedo al fracaso, dificultades afectivas.

Por lo tanto, pensar en una perspectiva de género no implica limitarla a los problemas de las mujeres, sino tener en cuenta las relaciones entre mujeres y hombres y el papel que cada género desempeña en afectar las oportunidades y el estilo de vida del otro. La participación conjunta de mujeres y varones en la construcción de una igualdad real para todas las personas que integran la sociedad es una cuestión insoslayable, y la escuela un ámbito propicio.

Las leyes de Educación Sexual Integral del ámbito nacional y de la ciudad de Buenos Aires (ley 2.110, sancionada por la Legislatura de la ciudad de Buenos Aires en 2006, por la cual la educación sexual sistemática forma parte del Diseño Curricular para la Escuela Primaria; ley 26.150, sancionada en 2006, en el ámbito nacional, que establece la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos educativos, y la ley 25.673, que creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, que fija la responsabilidad del Estado de garantizar a la población el acceso a la información) apuntan a procurar la igualdad de trato y oportunidades para mujeres y varones, así como promover actitudes responsables ante la sexualidad. Considerar la educación sexual en la escuela y llevarla a la práctica a través de acciones específicamente educativas requiere de docentes que puedan afrontar las preguntas difíciles con una actitud continente y que reconozcan la importancia que tienen los derechos humanos en la constitución de los sujetos como sujetos de derecho.

La cuestión de género ha de ser puesta y expuesta en la escuela a través de sus agentes, generando espacios de reflexión que favorezcan la comprensión de los propios derechos y de los otros, acompañando el proceso de construcción de la identidad desde el marco de los derechos humanos, favoreciendo la crítica sobre ideas, creencias y preconceptos presentes y condicionantes de las prácticas áulicas. Donde actividades como alimentar

hijos y familia, descansar y recrearse, cocinar, realizar trámites, coser, limpiar y ordenar el hogar, cuidar y vigilar la familia, realizar reparaciones, cuidar de la salud de niñas y niños, comprar, etc., puedan ser transmitidas y aprendidas como no exclusivas ni excluyentes sobre la base de un determinado género.

Consideramos crucial la revisión y reflexión de las biografías escolares de los docentes, lo que permitiría identificar y esclarecer las improntas internalizadas y así posibilitar un cambio.

Es sin duda a través de la educación, y específicamente en el ámbito escolar, donde la legitimación del respeto por la diversidad, el respeto por la diferencia, a través de la promoción de un diálogo continuo, fluido y abierto, posibilitará un camino para una convivencia más equitativa.

### Abrir nuevos espacios

La identidad es una construcción social, producto de la interacción del sujeto con otros sujetos, que toman conciencia de su posición dentro de una estructura social a través de múltiples interacciones. Mediante un proceso de diferenciación e igualación con otros llega a representarse simbólicamente la realidad donde interactúa, la cual se encuentra en constante cambio.

Si bien los rasgos que caracterizan la identidad son variables y susceptibles de transformación ya que se encuentran influenciados por procesos sociales y el contexto en que se desarrolla la vida del individuo, la identidad de los sujetos se conforma a partir de una primera clasificación genérica.

Las características que comparten, teóricamente, todas las mujeres y todos los hombres conforman sus identidades como género y están dadas por la posición que han ocupado a través de la historia dentro de una estructura social patriarcal. Esta estructura a su vez descansa en un modelo de relaciones sociales en el que las relaciones entre los sexos se configuran como relaciones de dominación-subordinación.

Por su parte, la institución escolar cumple diversas tareas, las cuales se desprenden netamente del contexto político-social al cual pertenece. Desde el nivel manifiesto, la tarea escolar se relaciona con el acceso al saber, avalando y "legitimando" la igualdad de oportunidades que existen en un sistema social y colocando los valores de lo "colectivo", público, por encima de los intereses individuales, privados. Así, las políticas públicas reflejan, a la vez que potencian, un determinado modelo de sociedad.

Es preciso considerar la transversalidad de género para revisar integralmente las políticas públicas que se llevan a cabo y así detectar y cuestionar los elementos que favorecen la producción de relaciones de desigualdad entre

varones y mujeres. Desde esta perspectiva, nos orientaremos a lograr la igualdad de hecho y de derecho entre ambos.

También los docentes, como intelectuales transformativos, necesitan desarrollar e implementar un discurso que amalgame la reflexión y la crítica con el de la posibilidad. Cabe a los docentes como potenciales agentes de cambio, la función (y hasta la obligación) de revisar la historia y su propia historia, con una visión de futuro que, sin limitarse a la queja, indiferencia o resignación, y como interlocutor válido de los deseos y necesidades de una nueva sociedad, promueva y conforme formas de relación social entre sus integrantes libres de racismo, sexismo y de dominación clasista.

Se impone considerar y reconsiderar los derechos humanos en democracia, luchar en contra de todo tipo de discriminación basada en estereotipos, que cercenen y restrinjan la vida de nadie.

Redefinir metas en función de los tiempos y espacios, reafirmar los ideales de libertad y equidad, es la tarea que le cabe a la escuela asumir y cumplir, con todos y para todos. ■

### INFORMACIÓN ADICIONAL

#### BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2005), *Hacia un Plan Nacional contra la discriminación*, Buenos Aires, INADI.
- Badinter, Elizabeth (1992), *La identidad masculina*, Madrid, Alianza.
- Jaramillo, I. (2000), "La crítica feminista al derecho", en Robin West, *Género y Teoría del Derecho*, Bogotá, Uniandes.
- Jelin, E. (1994), "¿Ante, de, en, y?: mujeres y derechos humanos", en *América latina hoy. Rev. de ciencias sociales*, Salamanca, Vol. 9.
- Lombardo, Emanuela (2003), "El Mainstreaming de Género en la Unión Europea", en *Aequalitas. Revista Jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*, vol. 10-15, mayo-diciembre.
- Morgade, G. (2010), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*, Buenos Aires, Noveduc libros.
- Ramírez, Ricardo (2006), "Educación para humanizar o para alienar: Reflexiones en torno al neoliberalismo en tiempos de la derecha", en *La Tarea, revista de educación y cultura*.
- Revista *La Gaceta Virtual*, revista de Historia y Ciencias Sociales N° 85.
- Segato, Rita (2003), "La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho", en *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Prometeo-UNQ.

#### INTERNET

[www.psicofxp.com/.../674486-sexistas-desde-chiquitos.html](http://www.psicofxp.com/.../674486-sexistas-desde-chiquitos.html)

Edit Olga Kremenezzer, es licenciada en Psicopedagogía (Universidad C.A.E.C.E). Psicopedagoga-clínica del Equipo de Niños del Servicio de Psicopatología del Hospital Castex. Psicopedagoga del Jardín de Infantes de la Escuela Normal N° 1 (Plan de Salud Mental Escolar). Supervisora Clínica del Servicio de Salud Mental-Equipo de niños del Hospital Interzonal de Agudos Eva Perón (Ex. Castex).

# Escuela e igualdad de géneros

## Entre **tradiciones** y **conflictos**

Viviana Alonso

**E**l escenario escolar, al igual que otras agencias morales, contribuye a reforzar los estereotipos que se corresponden en el imaginario con la mujer y el varón. Pese a los sucesivos cambios curriculares, donde la problemática de género ha sido incluida como contenido disciplinar dentro del campo de Ética y Ciudadanía, el currículo oculto, asociado a métodos tradicionales, y las huellas de la propia biografía escolar de los docentes, funcionan como obstaculizadores a la hora de instalar prácticas pedagógicas que se comprometan en educar ciudadanos para una sociedad de iguales.

### Ser nena y ser varón en una sociedad patriarcal

El rol de varones y mujeres en el interior de una sociedad es una construcción social imaginaria y cada sociedad, según Castoriadis,<sup>1</sup> se instituye a sí misma a partir de las significaciones sociales imaginarias. Imaginarias en tanto producciones que, más que ser reales, construyen "lo real", y sociales porque se corresponden a un colectivo anónimo. Para abordar las problemáticas que surgen en la relación desigual entre varones y mujeres, se instituyó el término "género", en reemplazo de la palabra "sexo", dejando esta palabra sólo para referenciar las diferencias biológicas. El concepto de género permite dar cuenta de la superación del enfoque tradicional que definía las categorías de varón y mujer a partir de las diferencias sexuales. La potencia del concepto radica en que refleja la subjetividad inherente a la construcción de los roles, y cómo esa subjetividad es definida en el marco de un imaginario social, que legitima qué conductas son las que se consideran apropiadas, "correctas" o "normales" para cada género. Es un concepto que nos permite diferenciar el hecho biológico de ser mujer o ser varón, del hecho social e histórico que se deviene de esa diferencia.

¿Pero de qué hablamos cuando hablamos de género? Estamos hablando del lugar que varones y mujeres ocupamos dentro de la sociedad, y que ese lugar no está determinado por nuestra naturaleza, sino por patrones culturales que se transmiten de generación y generación y que son los que indican qué conductas son esperables para unos y otros.

Desde los comienzos de la sociedad patriarcal, el rol de la mujer estuvo asociado al hogar y al cuidado de los hijos. Y el del varón, al del proveedor y protector. Esta diferenciación de roles dejó a la mujer en un lugar inferior y dependiente. Y entre seres desiguales no existe posibilidad de establecer un vínculo igualitario, sino una relación de dominación.

El concepto de género, entonces, es un concepto que desnaturaliza las diferencias que hombres y mujeres sufrimos en nuestras sociedades y nos permite develar la relación de poder intrínseca en este vínculo, que es asimétrico en perjuicio, generalmente, de las mujeres.

La sociedad en la que vivimos, que responde a los patrones antropológicos de una sociedad patriarcal, perpetúa una relación de dominación y desigualdad entre los géneros. El varón, más allá de algunos cambios ocurridos en las últimas décadas, sigue teniendo un rol dominante que lo erige como sujeto privilegiado. Como afirma Michelle Perrot:

*"A menudo las fronteras se desplazan, pero algunos campos de excelencia masculina se reconstituyen, tan lejos de disolverse está la jerarquía de los sexos. Las conquistas son frágiles, reversibles. Los retrocesos son siempre posibles".<sup>2</sup>*

La institución escolar, a pesar de su discurso que la autoproclama como espacio democrático e igualador, poco o nada ha hecho por deconstruir los modelos tradicionales asignados a cada uno de los géneros. Por el contrario, el currículo oculto de las prácticas escolares contribuye a reforzar los estereotipos, ya sea a través de acciones materiales concretas, como a través de la instalación de un discurso que legitima las diferencias.

Son innegable las transformaciones acaecidas en el interior de la educación, si uno piensa en esos currículos de antaño que, en consonancia con el mandato social que relegaba a la mujer a la esfera doméstica, orientaba los contenidos a la enseñanza de labores y cuidados de la salud de los niños, en una evidente correlación entre el rol que la sociedad asignaba a la mujer y la institución escolar como dispositivo de reproducción social.

La realidad actual de la escuela no refleja esas diferencias de manera evidente. Sin embargo, persisten prácticas poco integradoras que no pueden fundamentarse en ningún marco teórico válido. Son sólo producto de docentes que siguen pensando que hay un, y sólo un, modo de "ser varón" y de "ser mujer".

## Nena, varón: los estereotipos escolares

Quienes tenemos una biografía asociada a las escuelas y sus prácticas podemos dar cuenta de las innumerables situaciones de la cotidianidad que evidencian la vigencia de discursos y actos que se originan en prejuicios con respecto a la identidad de género.

Desde las tradicionales divisiones que persisten en las clases de educación física, donde los varones participan de distintos deportes, y las nenas generalmente hacen "coreografías", hasta las reprimendas que algunas maestras y maestros realizan a sus alumnas mujeres, con la naturalizada frase "parecés un varón". Una sentencia tan incorporada en el discurso escolar, y social, que no nos permite dimensionar su impacto en la construcción de subjetividad de los niños.

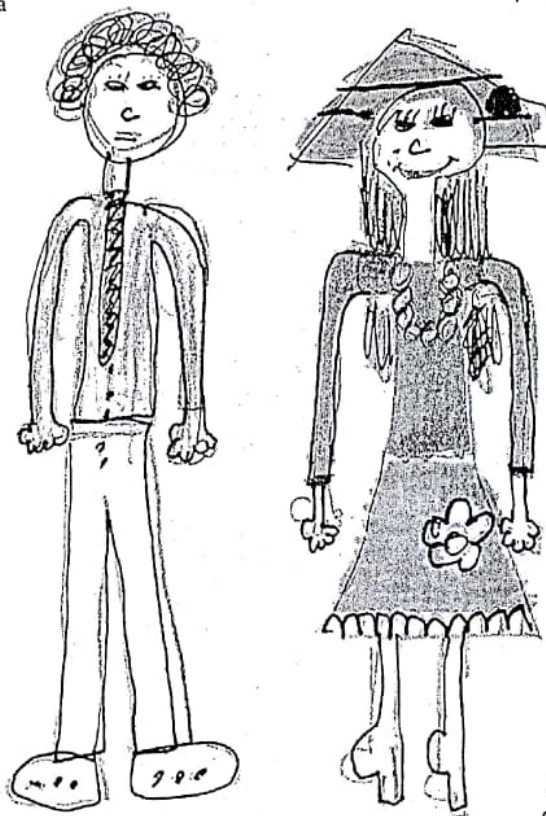
El "¡parecés un varón!" legitima la diferencia, en beneficio de ellos. Si una maestra, frente a un cuaderno de una alumna, lo observa y cierra su intervención con esta frase, implica que, si fuera un varón, esa observación no sería realizada. Vale decir, en el espacio escolar, se presupone que el varón es desprolijo, o usa un lenguaje inapropiado, o participa de juegos más violentos, o invade el espacio de juego de las nenas. En fin, un sinnúmero de situaciones que podemos reconocer en nuestras aulas y patios escolares en las que es indispensable la mediación del docente. El punto para la reflexión es desde qué representación social vamos a realizar esa intervención cuando el hecho en cuestión involucre a varones y/o nenas.

Ser docentes no es una categoría social que nos exime de tener nuestra subjetividad atravesada por los valores sociales vigentes. Tampoco nos garantiza una objetividad, ni una racionalidad absoluta en el momento de vincularnos con nuestras y nuestros alumnos/as. Pero sí estamos obligados a llevar adelante nuestra práctica de manera reflexiva y respetando las normas legales establecidas.

La igualdad de género es una de esas legalidades. Y contribuir a formar sujetos que incorporen la igualdad de género como un valor, también.

Quizá esto último está presente en un proyecto, en la planificación o en el proyecto-escuela, pero lo difícil es visi-

[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)



bilizar la contradicción que, mientras se enuncia en el plano de lo pedagógico, se violenta en la convivencia cotidiana. Revertir la desigualdad en una sociedad que en los primeros meses de 2011 ha asistido al incremento de los femicidios, es para las y los maestros y maestras un compromiso ineludible. Reproducir estereotipos, naturalizar los prejuicios, legitimar la desigualdad, nos convierte en cómplices.

## Construyendo una escuela de iguales

Hablar de igualdad no significa "borrar las diferencias", ni negar lo propio que es constitutivo de la identidad única e irrepetible de cada sujeto. Significa igualar a los sujetos en sus derechos y en el trato que reciben en tanto tales. Y que ninguna característica física, ni de género, ni de pertenencia social, actúe en su detrimento.

En lo que refiere a la cuestión de género, el primer paso que debería dar la escuela es asumirlo como un problema. Vale decir, visibilizar que, en nuestra sociedad, la diferencia de género se constituye en un problema porque implica desigualdad. Es una relación de poder donde hay un género dominante —el masculino— y un género dominado, el femenino. Una relación que, además, es dinámica, histórica, lo que demuestra que la diferencia no es natural, ni se origina en las diferencias sexuales entre varones y mujeres.

Problematizar la cuestión de género implica realizar una tarea de reflexión, primero entre los docentes, para tomar conciencia de

nuestros prejuicios y de cómo estos están imbricados tanto en nuestro discurso como en nuestra práctica pedagógica. Reflexionar sobre nosotros mismos potencia la capacidad de "ver" la implicancia que tiene la cuestión de género en toda acción pedagógica, y cómo la educación puede constituirse como un espacio social privilegiado para deconstruir los estereotipos sociales y trabajar en la construcción de otros más democráticos.

Un lugar privilegiado para "mirar" la cuestión de género son los textos escolares. Los manuales y libros escolares, en general, siguen anclados en imágenes estereotipadas. Continúan reflejando a varones y mujeres en roles que responden a los mandatos tradicionales: la mujer en el espacio

doméstico y el varón en el espacio público. Si la mujer sale al espacio público, lo hace mediante profesiones tradicionales: médica, docente, enfermera, abogada. Y, por sobre todo: ama de casa. De esta última profesión, que por supuesto no es considerada tal, no está exenta ninguna mujer, lo que demuestra el plus de tarea que conllevan las mujeres que trabajan fuera del hogar.

¿Cómo empezar a resquebrajar los estereotipos y los mandatos sociales? Es necesario, con los niños, trabajar sobre los saberes previos. Esas respuestas que tiene para explicar el mundo cotidiano. Ellas reflejan las respuestas de la sociedad en la que el niño está inmerso. Y es la escuela la que tiene que confrontarlas. Ante cada sentencia, cada aseveración que implique un prejuicio, la intervención pedagógica debe lograr interpelar dicho prejuicio, obligando a revisarlo, a buscar fundamentos, a incorporar nuevas informaciones y reflexiones que favorezcan la construcción de nuevos saberes.

### Ser mujer y ser pobre: cuando la desigualdad es multiplicada

Aquellos docentes que conozcan la realidad de trabajar en contextos de pobreza entenderán rápidamente por qué hablar de "desigualdad multiplicada". Los niños que provienen de sectores económicos carenciados se convierten rápidamente en un recurso necesario para la economía familiar. Y es en la distribución de tareas donde vuelve a evidenciarse la diferencia de género, estipulada en función de los roles culturalmente definidos,

- Los varones participarán en trabajos que se concreten en el espacio público, lo que les permitirá, en algunos casos, combinarlos con la asistencia a la escuela.
- Las niñas, en cambio, serán ocupadas en el espacio doméstico, especialmente en el cuidado de hermanos menores o directamente en el cuidado general del hogar, si algún miembro de la familia estuviese enfermo.
- La demanda para trabajar en el espacio hogareño suele ser a tiempo completo o en horarios que se superponen con el horario escolar.
- Esto implica que el ausentismo, y aun el abandono, sean mucho mayores en las niñas que en los varones, incluso en aquellos que integran una misma familia.

Las representaciones sociales cobran tanta fuerza en estos sectores que no se vislumbra la posibilidad, ante un caso de extrema necesidad, de ocupar a los varones, de hacer rotativa la asignación de tareas domésticas, garantizando así la igualdad de oportunidades para concurrir a la escuela.

Estas representaciones sociales ubican a la mujer en un plano de absoluta sumisión con respecto al varón.

Esta situación de dominación legítima, muchas veces, el maltrato físico e incluso el abuso sexual. Pareciera que las mujeres no sólo no son dueñas de sus decisiones, sino que tampoco tienen derecho sobre sus cuerpos, que son violentados impunemente o directamente eliminados.

Los docentes que trabajamos con las niñas y niños de los sectores más vulnerados debemos interpelar con mucha más fuerza la realidad naturalizada. Los crímenes que nos confrontan a diario con la violencia extrema a la que conduce la desigualdad de género podrán ser evitados en la medida que se produzcan cambios profundos en las relaciones sociales entre varones y mujeres.

La escuela es una institución fundamental en toda estructura social. Su discurso, más allá de la competencia actual que tiene en los medios de comunicación masiva, continúa construyendo subjetividades y transmitiendo, además de saberes, valores y normas morales. La construcción de ciudadanía forma parte de los propósitos enunciados en la educación actual. Es necesario, entonces, asumir el compromiso de ser partícipes de una construcción de escuela democrática, que garantice y defienda la igualdad de género, en su discurso y en su práctica. ■

#### NOTAS

1. Castoriadis, C. (1989), *La Institución imaginaria de la sociedad*.
2. Perrot, Michelle (2008), *Mi historia de las mujeres*, pág. 217.

### INFORMACIÓN ADICIONAL

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, V. y Fernández, M. (2007), "De la mujer-objeto a la mujer-sujeto: la construcción de la mujer como otro cultural". En: revista *Mujeres*, Área de Estudios de la Mujer y de Género, Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".
- Castoriadis, C. (1989), *La Institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2), Barcelona, Tusquets.
- Cullen, C. (1999), *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Gentile, P. (comp.) (2000), *Códigos para la ciudadanía: la formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- Perrot, Michelle (2008), *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Viviana Alonso es profesora de Historia, profesora para la Enseñanza Primaria, diplomada en Gestión de las Instituciones Educativas (Flacso). Posee experiencia en el dictado de cursos de capacitación docente e integró equipos de capacitación docente del Ministerio de Educación de Nación. C.e.: vivianaalonso@hotmail.com